



L'évaluation d'un programme de formation : cheminement et réflexions

Francine Ouellet

Volume 35, numéro 1-2, 1986

Recherche – Action – Évaluation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/706296ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/706296ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Ouellet, F. (1986). L'évaluation d'un programme de formation : cheminement et réflexions. *Service social*, 35(1-2), 90-104. <https://doi.org/10.7202/706296ar>

QUELLET, Francine, professeure à l'École
de service social de l'Université Laval.

L'évaluation d'un programme de formation : cheminement et réflexions

Francine Ouellet

Le but de cet article est de présenter les grandes lignes d'une démarche d'évaluation d'un programme de formation de niveau universitaire, qui s'est déroulée à l'Université Laval, au cours de l'année 1985, et a permis d'examiner, sous toutes ses facettes, le programme de baccalauréat en service social.

La recherche évaluative, actuellement en évolution, ne peut être compartimentée. Bien que ce soit ici un programme de formation qui ait été examiné, la méthodologie utilisée pourrait, à quelques variantes près, s'appliquer dans d'autres secteurs, dans le cadre des programmes offerts par un C.L.S.C. notamment. Vous trouverez donc ci-après la présentation de l'objet, la démarche d'évaluation, quelques retombées et des réflexions soulevées par l'ensemble de l'opération.

L'objet

L'évaluation du programme de baccalauréat en service social de l'Université Laval se devait de répondre à un double mandat d'évaluation : externe, par l'Association canadienne des écoles de service social, et interne, par la Direction générale des programmes de 1^{er} cycle de l'Université Laval. Conformément aux dispositions de ses statuts et de ses règlements, l'Association canadienne des écoles de service social (ACCESS) établissait, en novembre 1970, un organisme d'agrément poursuivant les objectifs de promotion et d'amélioration des normes des études en service social et de reconnaissance des programmes qui, après examen, s'avéraient conformes.

De façon opérationnelle et en relation avec ses objectifs fondamentaux, l'ACCESS fournit aux écoles intéressées un guide de

normes et procédures à suivre en vue d'une accréditation, qui constitue donc, pour l'École de service social de l'Université Laval comme pour les autres établissements de formation du genre, une reconnaissance externe que l'on se doit de mériter à période fixe, en l'occurrence à tous les cinq ans.

Parallèlement à cette contrainte externe provenant de l'ACCESS, le programme de baccalauréat en service social doit également se conformer à une résolution adoptée par l'Université Laval, en 1984, en matière d'évaluation de programme. Depuis cette date en effet, l'Université, et plus particulièrement la Direction générale des programmes de 1^{er} cycle (D.G.P.C.), a défini en deux points sa conception de l'évaluation d'un programme : l'évaluation continue, qui relève de la préoccupation quotidienne et régulière du comité de programme, et l'évaluation périodique, qui constitue :

« une réflexion approfondie au cours de laquelle un comité de programme ou un comité d'évaluation porte un jugement de valeur sur diverses dimensions d'un programme. Ces dimensions sont de l'ordre de la pertinence sociale d'un programme (adéquation entre les besoins de formation et le programme offert, identification des fonctions et rôles qu'appelle la satisfaction des besoins), de l'ordre de la pertinence pédagogique (concordance entre les objectifs généraux et spécifiques de formation et les fonctions et tâches décrites, études des moyens pédagogiques) et de l'ordre de la pertinence économique du programme (niveau exigé des ressources humaines et matérielles).

Alors que l'évaluation continue d'un programme a comme objectif d'assurer le meilleur fonctionnement du programme sur une base quotidienne et régulière, l'évaluation périodique a comme objectif principal l'amélioration de toutes les dimensions d'un programme de formation en fonction des exigences nouvelles d'une société en constant développement. En cela, l'évaluation périodique d'un programme constitue un moment privilégié d'assister l'Université dans sa mission d'offrir la meilleure formation qui soit.

Dans certains cas, cette amélioration se matérialise par un ajustement du programme au niveau des moyens à mettre en œuvre pour assurer une atteinte d'objectifs de formation jugés pertinents à l'état actuel de notre société. Dans d'autres cas, cette amélioration devra se faire au prix d'une refonte complète du plan de formation original, de ses orientations, de ses objectifs, de ses moyens et de ses ressources. »¹

À l'Université Laval, cette évaluation périodique des programmes est dorénavant formalisée et se répète selon un cycle maximum de dix ans.

En août 1984, l'École de service social se retrouve donc face à deux exigences : l'évaluation périodique de son programme de baccalauréat

par l'intérieur, et l'accréditation qui constitue en soi une évaluation extérieure. Cependant, étant donné qu'à l'interne comme à l'externe l'objectif visé est le même, c'est-à-dire un regard critique sur le programme, sa structure et son articulation, nous avons convenu avec les autorités concernées d'éviter la duplication et de satisfaire les besoins de chacune en une seule opération.

Nous vous présentons donc, dans les pages qui suivent, la démarche d'évaluation qui a été adoptée, ainsi que les limites inhérentes à ce choix compte tenu de la double exigence à laquelle nous devons répondre.

La démarche d'évaluation

Le modèle ou la démarche adoptée pour l'évaluation interne de notre programme a été décrit par Jacques Plante dans l'article qu'il présente, dans ce même numéro, sur l'évaluation institutionnelle. Ce modèle, appelé C.I.D., préconise trois phases, soit : une phase de Concertation, une d'Induction et une de Déduction.

La concertation

La phase de concertation s'est caractérisée par la constitution d'un groupe de travail et par la détermination de ses responsabilités et de sa composition. Étant donné que la structure universitaire prévoit déjà, pour chacun des programmes de formation, un comité de programme, il s'avérait pertinent que ce dernier constitue le groupe responsable de l'évaluation. Il est à noter, et c'est là une condition essentielle, que le comité de programme est paritaire, c'est-à-dire qu'il assure une représentativité égale des acteurs en cause, en l'occurrence, ici, des étudiants et des professeurs. Les membres doivent également être délégués par leur assemblée respective, avec qui la communication doit être claire et régulière.

Nous avons donc privilégié un comité d'évaluation dont les membres étaient partie prenante de l'institution à évaluer. C'est un choix en faveur des évaluateurs internes puisque, dans une perspective formative, il va de soi que ce sont les acteurs principaux qui prennent en main l'amélioration de leur programme. Toutefois, ils étaient aidés par un conseiller externe qui participait au questionnement, contribuait à la recherche et à la conceptualisation d'outils d'évaluation, etc.

Au cours de cette phase, le comité d'évaluation s'est donc penché sur le « quoi évaluer », le « comment », le calendrier de travail, le budget

et les autres ressources disponibles ou à obtenir. Nous avons alors décidé d'évaluer le programme dans son ensemble et les sections qui le composent (séquences de cours, cours, modalités pédagogiques, etc.). Nous avons également convenu de questionner tous les étudiants et les professeurs qui vivent ce programme ainsi que les diplômés qui l'ont vécu. C'est ce que l'on a appelé l'évaluation de la pertinence pédagogique (ou pertinence organisationnelle)².

Nous avons également décidé d'évaluer sa pertinence sociale et d'éliminer l'évaluation de la pertinence économique, cette dimension ne pouvant être sous la responsabilité d'un comité de programme.

Chaque membre ayant une responsabilité à remplir jusqu'à une rencontre ultérieure, le fonctionnement s'apparentait à celui d'un groupe de tâche; mais il fallait, au-delà d'un aspect purement fonctionnel, une réciprocité et un partage ouvert. Ce sont là des conditions essentielles au démarrage efficient d'une évaluation.

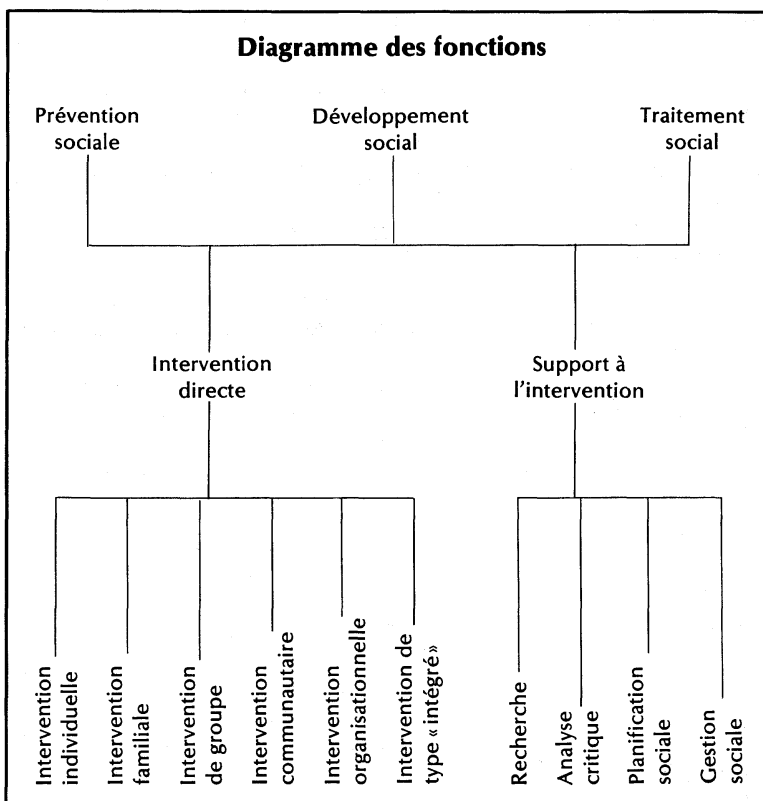
L'induction

Cette phase a constitué une étape importante de travail, tant par la quantité de temps et d'énergie qu'elle a nécessitée que par l'importance des enjeux. Étant une phase essentiellement de production, il fallait maximiser la validité du contenu des informations à recueillir. Pour y parvenir, le modèle C.I.D. préconise une approche fonctionnelle, qui se caractérise par la définition du diplômé idéal qu'entend former le programme. Cette définition doit comprendre les fonctions, tâches ou responsabilités que notre diplômé aura à assumer dans la société. Lorsque cette définition est obtenue, il reste à la confronter aux besoins du milieu et à dégager, à partir des données recueillies, les besoins prioritaires auxquels doit répondre le programme. Il y a donc une nette différence avec une approche disciplinaire qui consiste d'abord à se demander quels sont les cours que l'on doit offrir aux étudiants. Dans la perspective du modèle adopté, les cours sont assujettis aux besoins à combler.

Au moment de l'évaluation de la pertinence sociale, nous avons eu comme première tâche de déterminer les personnes à consulter. Encore ici, la question évidente à se poser portait sur le choix d'experts internes et/ou externes. Étant donné l'enjeu, des experts externes étaient nécessaires. Toutefois, pour éviter, dans la limite de temps qui nous était allouée, d'avoir à interpellier ces personnes trop souvent et trop longtemps, nous avons démarré l'opération avec des «experts» internes; des professeurs ont donc travaillé en journées pédagogiques, organisées à cette fin, à la détermination d'une liste des fonctions et

tâches du bachelier en service social. Le programme évalué visant la formation de travailleurs sociaux, il était donc nécessaire, dans un premier temps, de se questionner sur le « produit ». On pourrait être porté à croire que ce type de questionnement relève davantage d'une évaluation de type sommatif centrée sur les résultats. Toutefois, la perspective fondamentale étant l'amélioration du programme, et non la sanction, nous parlons toujours ici dans un cadre formatif, c'est-à-dire axé sur le processus, les activités et les moyens déployés pour l'atteinte des objectifs. On élaborera davantage sur ces deux types d'évaluation un peu plus loin. À titre indicatif, voici un tableau résumant cette première production d'informations :

Fonctions du bachelier en service social



Cette première organisation d'idées ayant été réalisée à l'interne, nous l'avons ensuite soumise à des « experts » externes, afin qu'ils génèrent les tâches les plus révélatrices ou les indicateurs les plus révélateurs de chacune des fonctions pré-définies. Après avoir déterminé les caractéristiques que devaient posséder ces personnes qui, sans être des spécialistes dans un domaine donné sont capables de fournir une opinion valable sur le sujet, le comité de programme en a désigné dix-sept qui ont accepté de participer³. Ce groupe se devait de répondre à des critères de compétence et de représentativité des divers milieux de pratique. À titre d'information, douze provenaient de la région de Québec et cinq de l'extérieur ; elles se répartissaient aussi selon leur organisme d'appartenance, soit : le Ministère des affaires sociales, le Conseil régional de la santé et des services sociaux, les centres de services sociaux, les centres locaux de services communautaires, les centres hospitaliers et les centres d'accueil. Des personnes étaient aussi issues d'organismes extérieurs au réseau des Affaires sociales.

Ces experts ont par la suite été consultés par l'intermédiaire de la technique DELPHI, qui est un processus de communication de groupe anonyme. Le but de cette approche est d'amener nos experts à en arriver à un consensus sur une ou des questions générales relatives à leur discipline. L'une des forces majeures de cette technique, c'est qu'elle permet d'impliquer des individus éloignés autant sur le plan géographique qu'idéologique. L'approche se caractérise par trois composantes :

1. l'anonymat (obtenu par le biais d'un questionnaire formel, d'où l'impossibilité du contrôle d'un groupe par un ou quelques individus dominants) ;
2. la rétroaction contrôlée (obtenue par un exercice présenté en une série d'étapes entre lesquelles un résumé de la précédente est communiqué aux participants) ;
3. l'utilisation des statistiques descriptives (pour les réponses à chaque question, de façon à aider le groupe à dégager un consensus).

Un premier envoi aux experts nous a donc permis de recueillir un total de 714 tâches sous l'ensemble des fonctions. Après une première épuration, une élimination des redondances et quelques regroupements, nous avons conservé 292 tâches qui ont été soumises à nouveau aux experts, dans le but de valider ce contenu.

Afin, d'une part, de compléter ces opinions, et, d'autre part, d'accorder une importance particulière à nos superviseurs de formation pratique, nous avons décidé d'effectuer un sondage auprès de ceux-ci pour compléter l'analyse des besoins du milieu. La façon de

procéder à été initiée par un contact écrit, pour préparer la consultation et permettre aux superviseurs de réfléchir aux questions posées. Ces questions portaient sur :

- les besoins de leur clientèle ou population cible ;
- la réponse qu'offre le programme de baccalauréat actuel à ces besoins ;
- les acquis du programme ;
- les améliorations ou modifications à y apporter.

Vingt-deux superviseurs ont ainsi été contactés dont 12 travaillant dans le réseau officiel du Ministère de la santé et des services sociaux du Québec et 10 hors-réseau. De ces 22 personnes, 14 ont répondu par la suite à un sondage téléphonique qui visait à obtenir leur point de vue sur les questions préalablement posées. Rendu à cette étape, le modèle C.I.D. suggère de retenir l'information jugée la plus pertinente par les experts consultés et d'élaborer avec celle-ci un questionnaire d'inventaire de besoins susceptibles de donner lieu à une consultation élargie dans le milieu. Pour des raisons techniques, nous n'avons pu nous rendre jusque-là. En dépit de cela, nous croyons avoir réussi à saisir, par l'intermédiaire des experts et des superviseurs consultés, le pouls du milieu en ce qui a trait à notre programme.

L'évaluation de la pertinence pédagogique a également nécessité une phase de production importante. Le comité de programme avait donc pour mandat, alors, d'analyser la vie interne de son programme ; celui-ci devait être vu, d'une part, comme un tout devant répondre aux objectifs de formation d'un travailleur social et, d'autre part, comme un ensemble d'éléments interreliés (cours, contenus, modalités pédagogiques, encadrement, environnement, etc.).

Le comité d'évaluation a donc procédé à l'élaboration de questionnaires différenciés selon des objets cibles, soit : un questionnaire portant sur le programme dans son ensemble et les liens entre les objectifs et le contenu reçu ; un autre portant sur chaque cours en particulier ; et, enfin, d'autres se rapportant à la formation pratique (stages), élément majeur d'un programme de baccalauréat en service social. Pour effectuer cette tâche, le comité d'évaluation s'est inspiré d'une banque de questions (regroupées par thématiques) disponible à l'Université Laval.

Les étudiants, tant anciens qu'actuels, ont donc été consultés, ainsi que les professeurs et chargés de cours. Pour les 526 étudiants interrogés, le taux de réponse a été de 40% alors que, pour les professeurs et chargés de cours (37), ce taux fut de 60%.

Encore ici, tant les étudiants que les professeurs membres du comité ont été responsables de l'élaboration et de la passation des

questionnaires. Ce fut là une phase intense de travail, dont il ne faut pas nier l'importance au moment de la planification éventuelle d'une évaluation. Il aura fallu plus de six mois pour la compléter.

La déduction

Fort des données recueillies préalablement, le comité d'évaluation devait par la suite analyser l'ensemble de ces données afin d'en dégager des tendances et des priorités de réflexion. Cette phase implique une analyse qui peut être quantitative uniquement ou mixte, c'est-à-dire à la fois quantitative et qualitative, ce qui fut le cas pour nous.

Ainsi, étudiants actuels et anciens, superviseurs, professeurs, chargés de cours et informateurs externes ont donné leur point de vue sur l'ensemble des constituantes de notre programme. Chacun des questionnaires étant constitué de questions ouvertes et fermées, il y avait place à une analyse tant qualitative que quantitative. Il fut par ailleurs intéressant de valider tout ce contenu en croisant les réponses des divers instruments en provenance de diverses sources. À titre d'exemple, les contenus prioritaires définis par les étudiants rejoignent-ils ceux définis par les professeurs? Les modalités pédagogiques utilisées sont-elles valorisées également par les deux groupes? Nous étions donc en mesure de connaître les versions différenciées de ceux-ci sur un même thème; nous savions quels objectifs de formation étaient prioritaires pour les uns et pour les autres.

Des journées pédagogiques se sont également tenues, tant chez les étudiants que chez les professeurs, pour analyser les tendances qui ressortaient de l'évaluation et proposer des pistes de solution aux problèmes soulevés. Le comité avait alors comme tâche principale de recueillir les propos des deux assemblées, de nuancer les résultats d'un type d'analyse par rapport à ceux d'un autre type, de se tenir présent dans les milieux de discussion et de générer des propositions de restructuration du programme. Ces propositions, une fois formulées, étaient présentées aux deux assemblées; cet aller-retour continuuel permettait par la suite d'en arriver à une prise de décision, but ultime de cette phase.

Bref, l'applicabilité d'un tel modèle est possible en autant que le comité d'évaluation l'intègre et l'adapte à son objet spécifique, ce qui nécessite une concertation et une synergie maintenues.

Les retombées de l'opération

Une démarche d'évaluation étant l'occasion d'une réflexion en profondeur, il serait important d'examiner rapidement ce qu'est devenu ce programme. Une fois révisé et modifié, il a tout d'abord été sanctionné par l'Université et réaccrédité par l'ACESS, au printemps 1986.

Les objectifs ont été révisés et adaptés. Sur le plan du contenu, certains cours ont été retranchés, ne correspondant plus aux besoins pressentis par la pratique, d'autres ont été créés à la lumière des informations recueillies et de l'analyse des faiblesses du programme. À titre d'exemple, les cours de fondements théoriques de type psychologique, sociologique et économique ont été renforcés et réévalués en tenant compte d'une base nécessaire aux cours de méthodologie de l'intervention. Dans la séquence Intervention, les laboratoires ont été augmentés et forment dorénavant un tout avec l'enseignement des méthodes qui s'y rattachent. L'étudiant a donc, conséquemment, plus de crédits d'intervention à son compte qu'auparavant. Toujours sur ce plan, les deux stages sont concomitants à des cours d'enseignement des méthodes. Ces cours se donnent en sessions intensives au début, au milieu ou en fin de stage afin de ne pas brimer la poursuite des activités normales dans les organismes de stage ; toutefois, ceux-ci permettent une intégration théorie-pratique maximisée, objectif central de la formation pratique. Le lecteur désireux d'aller plus à fond sur ces quelques résultats pourra consulter le rapport d'évaluation produit par l'École de service social en décembre 1985.

Ces modifications ont été repensées à partir de certains principes intégrateurs du programme, dont le premier est celui d'une progression dans l'apprentissage ; que celui-ci soit d'ordre cognitif, affectif ou psychomoteur, il est nécessaire d'adapter l'enseignement de façon à amener progressivement l'étudiant à une démarche critique. Pour ce faire, trois axes sont renforcés dans le programme, soit : l'analyse descriptive, l'intervention et l'analyse critique. Bien que chacun de ces axes doit être présent à chaque trimestre, il est aussi vrai que les dominantes sont différentes selon les années. C'est ainsi, qu'en particulier, les premier et dernier trimestres du programme ont été revus.

Ce premier principe intégrateur, qui repose sur une logique d'apprentissage progressif, s'applique tout autant à la formation théorique que pratique. Dans le cadre d'une première année, l'étudiant fait un premier contact, appelé « contact-action », qui l'amène

à situer le lieu et la forme que prend le travail social (analyse descriptive). En deuxième année, il peut déjà commencer une action (stage 1) tout en étant en lien avec la théorie (cours de méthodes d'intervention). Cette seconde année est donc centrée principalement sur l'intervention. En troisième année, l'étudiant fait un second stage-bloc, d'une durée plus longue que le premier, où il s'habilita à une pratique plus autonome. C'est le début de l'analyse critique, qu'il complètera lors de son dernier trimestre de cours.

Un autre principe intégrateur est celui de l'analyse « intégrée » de la pratique. Nous réaffirmons ainsi un programme de type généraliste ; il est nécessaire que les étudiants acquièrent les fondements méthodologiques des trois méthodes d'intervention (service social personnel, service social des groupes, organisation communautaire). Toutefois, nous accentuons l'intégration par l'intermédiaire de cours terminaux au niveau du baccalauréat qui visent à une analyse critique des méthodes pratiques, en les ralliant autour d'une perspective centrale, à savoir les problèmes sociaux, dont l'analyse constitue par ailleurs une cible d'apprentissage privilégiée dès la 1^{re} année et qui teinte par la suite le déroulement des autres séquences du baccalauréat.

Outre ce travail de réarticulation, qui a été bénéfique dans une perspective d'amélioration du programme, d'autres retombées ne sont pas négligeables, tant sur le plan de la communication professeurs/étudiants, que sur le plan de la pédagogie, qui a été un élément central de nos discussions. Le rôle de conseiller pédagogique, joué par les professeurs, reprend un autre sens dans la perspective d'aider l'étudiant dans son cheminement. Toujours sur le plan pédagogique, il faut souligner l'impact de cette évaluation sur l'entrée de deux fonds de recherche attribués à des professeurs dans le cadre du programme de soutien à l'innovation pédagogique et financé par l'Université Laval. Ces budgets ont été alloués sur la base de la poursuite, rendue nécessaire par l'évaluation, de la redéfinition d'outils pédagogiques et d'évaluation.

Il y a tout lieu de croire que l'implantation progressive de ce nouveau programme nous fournira régulièrement d'autres retombées.

Quelques réflexions

Tel que mentionné dans la présentation de l'objet, cette étude poursuivait deux types d'objectifs : ceux liés aux exigences d'une évaluation externe et ceux se rapportant à l'évaluation interne. Bien

que cette démarche combinée ait pu se rendre à terme, elle n'est pas sans laisser place à un certain questionnement.

Un premier niveau concerne les buts poursuivis. Miller (1972) définit les fonctions premières de l'accréditation de la façon suivante :

- « 1. identifier, pour le bien public, les institutions d'enseignement et les programmes d'études qui atteignent des standards d'excellence ;
2. améliorer le niveau de l'éducation, les institutions et les programmes d'études, en impliquant les administrateurs et le personnel dans les processus d'auto-évaluation, de recherche et de planification. »

Le contexte de l'accréditation en est donc davantage un de réseau. On vise l'amélioration d'un programme en rapport avec des standards d'excellence acceptés et publicisés par un réseau d'institutions rattaché à un domaine et à un niveau de formation. L'objectif de comparaison est donc l'essence même de ce modèle, par opposition à celui de l'évaluation formative qui, elle, s'inscrit davantage dans un contexte institutionnel.

On définit celle-ci comme une méthodologie de diagnostic des forces et faiblesses d'un programme, à travers l'étude de sa dynamique interne. Le sens premier de l'évaluation formative n'est donc pas de porter un jugement en rapport avec l'efficacité d'un programme mais plutôt de recueillir de l'information qui sera utilisée prioritairement pour son développement. Cette distinction a d'abord été introduite par Scriven (1967) puis reprise par Sanders et Cunningham (1973) de la façon suivante :

« L'évaluation formative se définit comme un processus de jugement qui porte, soit sur une entité (programme, intervention...), soit sur ses composantes ; le but premier est de fournir une rétroaction aux personnes directement concernées dans l'implantation et la réalisation de cette entité. »

Ainsi, on vise dans le premier cas (l'accréditation) une reconnaissance officielle externe alors, qu'en évaluation formative, on vise à repérer les forces, les déficits d'un programme en vue de décisions orientées vers la révision et l'amélioration.

Les méthodologies utilisées peuvent aussi permettre un second questionnement. En effet, l'accréditation, comme la critique d'art et l'approche de l'adversaire (Patton, 1982) sont des modèles de révision professionnelle. Des experts examinent le programme et portent un jugement basé sur des perceptions subjectives à partir de standards définis à l'avance. Ces jugements, portés à la suite d'analyses de

documents, d'entrevues informelles et de visites d'observation, relèvent davantage d'une méthodologie déductive. On applique des critères généraux, souventefois implicites, à un programme particulier afin de vérifier la concordance de ce dernier avec le minimum requis. Bien que des données qualitatives puissent être recueillies comme partie importante d'une démarche d'accréditation, il n'en demeure pas moins que la méthodologie déductive procède davantage d'une approche standardisée, centrée sur des objectifs préalablement définis, laissant ainsi peu de place à la découverte des contenus dans leur état naturel.

L'accréditation est également une approche centrée sur les intrants d'un programme. On questionne les objectifs, leur pertinence et leur opérationnalisation ainsi que les ressources humaines physiques et matérielles qui conditionnent le déroulement normal d'un programme.

L'évaluation formative, bien que se préoccupant aussi des intrants, voire même des extrants, est davantage concernée par le processus. En ce sens elle procède de manière inductive et utilise une stratégie plus qualitative et compréhensive.

L'auto-évaluation peut être utilisée dans les deux cas ; toutefois, ses résultats servent, ou à la sélection (accréditation), ou au développement (évaluation formative). Il est clair dans ce contexte que l'évaluation externe, élément dominant en accréditation, n'est plus aussi indispensable dans cette seconde avenue.

Bref, cette alliance peut sembler à première vue très contestable, voire même peu souhaitable. Les énergies dépensées à analyser les intrants d'un programme peuvent limiter l'étendue de l'étude du processus. Le rôle de l'évaluateur interne peut être contestable en accréditation, celui-ci étant partie prenante de l'évaluation. (Perloff, 1979). Il ne faudrait pas non plus nier le dilemme éventuel entre, d'une part, répondre à des standards d'excellence externes et, d'autre part, répondre aux besoins de la pratique et des étudiants. En effet, se modeler sur des standards universels peut contribuer à nous éloigner des particularités régionales, des besoins locaux.

Le problème est donc le suivant : qui des deux organismes responsables cédera une partie de ses objectifs au bénéfice de l'autre ? Si l'organisme accréditeur se contente d'une auto-évaluation, en évacuant l'élément de comparaison, celle-ci devient pratiquement une évaluation de complaisance. Dans la perspective d'une accréditation, les objectifs sont avoués ; ils sont de l'ordre de la sélection, de la mise en rang selon des critères d'excellence. Toutefois, les normes d'accréditation sont généralement vagues et implicites. Par conséquent, il y a danger de minimiser l'importance du contenu au profit d'un contenant attrayant.

Sur le plan interne, il ne faudrait pas nier l'impact des contraintes de temps exigées par l'accréditation sur l'atteinte des objectifs d'évaluation formative. Il est raisonnable de penser que les évaluateurs internes soient tenus de faire des choix dans le cadre de cette limite. Dans le même ordre d'idées, il est également paradoxal de vouloir étendre l'analyse des déficits d'un programme dans un but d'amélioration, tout en mettant en exergue les forces sur lesquelles se fondera le jugement d'excellence. Les jeux doivent être clairs, mais non pénalisants.

Le comité évaluateur joue également un rôle que l'on pourrait qualifier de « tampon ». Il reçoit une information privilégiée de toutes les parties en cause et doit retransmettre ces informations aux cibles visées. Il est donc appelé à se donner des normes rigoureuses d'éthique et de confidentialité.

Loin de vouloir proposer une solution, il est clair que la poursuite de buts aussi différents puisse générer des conflits. C'est réalisable toutefois, en autant que l'on se donne des conditions minimales de réalisation.

Une première condition fort importante est la participation de tous les acteurs impliqués. Une évaluation de programme n'est ni une opération de gestion, ni l'affirmation d'une autorité ; elle est une entreprise de participation qui opère, dans la mesure du possible, sur une base consensuelle.

Une seconde condition, c'est la définition claire des objectifs à atteindre en départageant ce qui est de l'interne et de l'externe. Alors qu'à l'interne c'est l'institution ou l'organisme qui se prend en charge (évaluation formative), l'évaluation par ou pour l'externe implique une préoccupation de réseau et conséquemment de comparaison. Accréditation et évaluation institutionnelle se conjuguent donc mal, à certains égards. Les méthodologies utilisées peuvent se ressembler, mais le but visé est tout à fait différent.

Même si la présente expérience se réfère d'abord au domaine de l'éducation, on peut étendre ses ramifications à des champs de pratique connexes. Déjà, certains organismes tels les D.S.C., les C.S.S., se préoccupent fortement de l'évaluation. La liste des projets en cours ou antérieurement subventionnés laisse transparaître cette préoccupation⁴.

Dans le contexte actuel de parachèvement du réseau des C.L.S.C., à titre d'exemple, il est pensable et souhaitable d'initier un questionnement à l'interne, des programmes d'intervention, de distribution de services etc. ; par contre, la comparaison entre les divers organismes du réseau pourrait être pour le moins prématurée, voire même malencontreuse. En effet, le contexte politique actuel fait en sorte qu'il pourrait être très

pénalisant pour certains C.L.S.C. de devoir se comparer à des critères généraux et communs de résultats et de performance. D'une part, l'implantation du réseau de C.L.S.C. n'est pas terminée et, qui plus est, la volonté politique de le faire n'est pas acquise. Il y a donc lieu d'éviter ce type d'évaluation externe à ce moment-ci ; par contre, la création d'équipes internes permanentes d'évaluation serait fort louable. Que des praticiens s'approprient leurs interventions et leurs programmes, qu'ils s'associent pour remettre en question leur pratique, qu'ils utilisent quelques méthodes propres à l'évaluation formative, cela semble tout à fait judicieux.

Enfin, sur le plan méthodologique, il faut assouplir les devis de façon à ce qu'ils s'adaptent au vécu des programmes évalués ; dans ce sens, une alliance entre le qualitatif et le quantitatif serait à considérer. Sur un plan purement technique, il faut prévoir une démarche temporelle ininterrompue et relativement courte (1 an) et des ressources pour la réaliser. Comme toutes ces conditions visent une certaine efficacité de la démarche, il faut notamment éviter de perturber le cheminement normal du programme qui est l'objet d'évaluation.

Notes

- ¹ *Évaluation de programmes au 1^{er} cycle : cheminement et responsabilités*, Direction générale des programmes de premier cycle (D.G.P.C.), Université Laval, 1984.
- ² Voir l'article de Jacques Plante, dans ce numéro, pour la définition des trois types de pertinence.
- ³ Il est à noter que la taille d'un groupe d'experts consultés par l'intermédiaire de cette technique ne peut, de façon réaliste, dépasser quinze à vingt personnes. (Linstone et Turoff, 1975 ; Ouellet-Dubé, 1983).
- ⁴ Voir à cet effet les répertoires des projets subventionnés par le Programme de recherche en santé communautaire (Ministère de la santé et des services sociaux du Québec), par le Conseil québécois de la recherche sociale, etc.

Références bibliographiques

École de service social, Université Laval. *Demande de confirmation de l'accréditation du programme de baccalauréat*. Rapport d'évaluation présenté au bureau d'agrément de l'Association canadienne des Écoles de service social, décembre 1985.

- LINSTONE, Harold A. et Murray TUROFF, (éds), *The Delphi Method : Techniques and Applications*. Reading (Mass.), Addison-Wesley, 1975.
- MILLER, J.W., *Organization Structure of non-governmental post-secondary Accreditation : Relationship to Use of Accreditation*. Dissertation doctorale non publiée, The Catholic University of America, Washington, C.D., 1972.
- OUELLET-DUBÉ, Francine, «La technique Delphi». *Mesure et Évaluation en Éducation*, vol. 6, n° 1, 1983 : 3-15.
- PATTON, Michael Quinn, *Qualitative Evaluation Methods*. Sage Publications, Beverly Hills, London, 1982, 381p.
- PERLOFF, Robert, *Evaluation Interventions Pros and Cons*. Sage Publications, Beverly Hills, 1979.
- SANDERS, J. et D. CUNNINGHAM, « A structure for formative evaluation in product development », *Review of Educational Research*, vol. 43, n° 2, 1973 : 217-236.
- SCRIVEN, Michael, «The methodology of evaluation» dans : R.W. TYLER, R.W. GAGNÉ et M. SCRIVEN (éds), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, A.E.R.A. Monograph Series on Curriculum Evaluation, n° 1, 1967 : 39-83.